

### Grundzüge einer subjektwissenschaftlichen Kompetenzforschung

Langemeyer, Ines

Veröffentlichungsversion / Published Version  
Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:  
W. Bertelsmann Verlag

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Langemeyer, I. (2013). Grundzüge einer subjektwissenschaftlichen Kompetenzforschung. *REPORT - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 36(1), 15-24. <https://doi.org/10.3278/REP1301W015>

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.de>

#### Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>



## Grundzüge einer subjektwissenschaftlichen Kompetenzforschung

von: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hg.); Langemeyer, Ines

DOI: 10.3278/REP1301W015

aus: **REPORT-Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 01/2013**

Erscheinungsjahr: 2013  
Seiten 15 - 24

**Schlagnworte:** Kompetenzdiagnostik, Kompetenzentwicklung, Kompetenzforschung

Bei der heutigen Kritik an Methoden zur Kompetenzdiagnostik stellt sich heraus, dass das Problem nicht in empirischen oder methodischen, sondern vor allem in theoretischen Defiziten liegt. Es fehlen psychodynamische Erklärungen. Des Weiteren werden als Kompetenzen hauptsächlich individuelle Merkmale konstruiert, während soziale Dimensionen außer Acht gelassen werden. Beides ist eine gravierende Leerstelle. Dieser Beitrag argumentiert, dass Kompetenz nicht die Ursache von Performanz sein kann, sondern nur die bewusste Vorstellung davon, wie gekanntes Handeln aussieht. Als subjektive Fähigkeit, gekanntes Handeln absichtsvoll zu generieren, ist Kompetenz eine Form von Selbstbewusstsein. Es entwickelt sich weder nach einem vorher gefassten Plan noch als gradlinig ansteigender Kompetenzzuwachs, sondern in der subjektiv bedeutsamen Auseinandersetzung mit den soziokulturell vorhandenen Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten. Zu erkennen ist dabei die gesamtgesellschaftliche Vermitteltheit individueller Existenz. Durch den psychodynamischen Zusammenhang, in dem Formen von (Selbst-)Bewusstsein entstehen, kann Kompetenzentwicklung in jedem Moment Formen der Inkompetenz einschließen. Ergebnis ist ein Nexus von Kompetenz-Inkompetenz, der sich subjektwissenschaftlich durch eine Unterscheidung verschiedener Ebenen des (Selbst-)Bewusstseins erforschen lässt.

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:



Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland Lizenz  
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/>

### Zitiervorschlag

Langemeyer, I.: Grundzüge einer subjektwissenschaftlichen Kompetenzforschung. In: REPORT-Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 01/2013. Kompetenzen, S. 15-24, Bielefeld 2013. DOI: 10.3278/REP1301W015

## Grundzüge einer subjektwissenschaftlichen Kompetenzforschung

Der Dialog aus Karl Valentins Stück „Der Vogelhändler“ ist wohlbekannt: Ein Lieferant diskutiert mit einer Kundin über einen offensichtlich leeren Käfig. Vergeblich sucht sie nach dem Vogel, während er nur auf dem Lieferschein sucht. Sie beschwert sich; er bleibt hingegen der felsenfesten Überzeugung: „Drin muss er sein, da gibt’s gar koan Zweifel. Schaun’S amal auf d’Rechnung nauf, ob er auf der Rechnung steht, no ham wir’s gleich.“ – „Da steht freilich ‚Ein Käfig *mit* Vogel 13 Mark‘“ – „Na also, na also!“

An diese Szene mag sich erinnert fühlen, wer Peter Wex’ Artikel (2012) über die universitäre Kompetenzerfassung liest. Der Autor rechnet hoch, dass gemäß dem KMK-Beschluss zu Bachelor- und Masterstudiengängen aus dem Jahr 2000 mittlerweile während jedes Semesters in Modulprüfungen Millionen Mal überfachliche Kompetenzen wie Sozial-, Methoden- und Personale Kompetenz festgestellt werden müssten, in der Praxis aber nach wie vor im Wesentlichen lediglich Wissen abgeprüft werde. Der Grund hierfür sei nicht nur methodisches Unwissen der Verantwortlichen, sondern ein Mangel an geeigneten Instrumenten. Selbst der Wissenschaftsrat habe festgestellt, dass es „kein überzeugendes Verfahren zur Kompetenzmessung“ gebe (ebd.). Doch um den „grandiosen Selbstbetrug“ im universitären Alltag kümmere sich, wie Wex bemängelt, niemand.

Die Akteure und Verantwortlichen des Bologna-Prozesses können nicht aufzeigen, wie Kompetenzen erfasst und geprüft werden – aber alle Lehrenden bescheinigen ebendieses erfolgreiche Gelingen durch das tägliche Ausstellen der Modulzeugnisse (ebd.).

Mit Valentin gesagt, arrangiert man sich sozusagen mit dem Lieferantenstandpunkt. Was einmal als Modulziel benannt wurde, ist auch nach bestandener Prüfung erreicht.

Man kann diese Praxis eine „Selbsttäuschung“ (Wex, ebd.) nennen, womit allerdings nicht allzu viel gewonnen ist. Wir wären – zumindest heute – keinen Schritt weiter, wenn Mess- und Prüfmethoden überfachliche Fähigkeiten und Kompetenzentwicklungen besser feststellen würden. Das eigentliche Problem liegt in der theoretischen Klärung ihrer Prozessqualität und nicht in den Instrumenten oder Verfahren. Der vorliegende Beitrag stellt dazu einen Lösungsansatz vor.

### 1. Probleme der Kompetenzforschung

Kommen wir zunächst zur Frage, wie Probleme der Kompetenzforschung und -messung bislang wahrgenommen wurden. Kompetenzen wird zugeschrieben, sie seien

„Fähigkeiten einer Person zum selbstorganisierten, kreativen Handeln in für sie bisher neuen Situationen“ in einer gewandelten Arbeitswelt (Erpenbeck 2010, S. 15) und „Merkmale, die einen Erfolg der betreffenden Person in Wettbewerbssituationen wahrscheinlich erscheinen lassen“ (Hof 2002, S. 156). Von Kompetenzmessungen wird entsprechend eine prognostische Erkenntnis erwartet. Sie sollen Aufschluss darüber geben, ob Mitarbeitende in Betrieben mit zu hohen bzw. zu geringen Anforderungen betraut sind oder ob Personalentwicklungsmaßnahmen vonnöten sind. Für einen solchen Klärungsbedarf wird z.B. das KODE-System eingesetzt, welches „aus der Performanz der Handlungsergebnisse auf implizite Dispositionen (Verhaltensvoraussetzungen) oder Fähigkeiten“ schließt, also „auf Kompetenzen, die zu eben jenen Handlungsergebnissen führten“ (Heyse/Erpenbeck 2010, S. 22). Entsprechend wird zwischen Kompetenz und Performanz häufig eine konsekutive, wenn nicht gar kausale Relation angenommen. Diese theoretische Vorannahme ist spezifisch für Kompetenztheorien (vgl. Fischer 2010) und ist für die Entwicklung quantitativer Messmodelle grundlegend (vgl. Franke 2005). Immanent kritisiert wird dabei zweierlei:

Erstens: Wie Guido Franke nach einer Sichtung verschiedenster Messverfahren erklärt, führt vor allem die „klare Trennung von Prädiktor- und Kriteriumsvariablen [...] hier nicht weiter“, und zwar deshalb – und das ist die wichtigere Aussage –, weil „Kompetenzen [...] dynamische Systeme [sind], in denen (fast) alles mit allem zusammenhängt“ (Franke 2005, S. 176). Theoretisch versucht man zwar, mit dem Begriff „Kompetenz“ über simplifizierende Vorstellungen wie der kausalen Relation zwischen Wissen und Können hinauszugehen und mehrere Faktoren, wie fachliche und soziale Fähigkeiten, praktische Fertigkeiten und volitive Dimensionen, zu berücksichtigen. Franke erkennt jedoch, dass es darauf ankäme, „verschiedene Verlaufsformen, Stufen, Bedingungen, verschiedene Dimensionen und Ursachen der Kompetenzentwicklung“ empirisch zu erforschen. Dazu wären eigentlich über „viele hundert oder viele tausend Zusammenhangsaussagen zu konstruieren“, was ohne Modellbildung nicht zu leisten sei (ebd.). Das theoretische Defizit besteht hiernach in fehlenden Erklärungen zu (Wechsel-)Wirkungen bei der Entwicklung und Realisierung von Kompetenzen.

Zweitens: Wie Bernd Dewe kritisiert, werde der Kompetenzdiskurs „nahezu ausschließlich präskriptiv-normativ geführt“ und erschöpfe „sich in der Folge in reinem Kompetenzansinnen“ (Dewe 2010, S. 107). Doch könne es

kontextunspezifische bzw. sozialkontextfreie Kompetenz [...] im Rahmen eines sozialwissenschaftlichen Verständnisses nicht geben. Wissen und der Kontext der Anwendung von Wissen sind nicht zu trennen. Es handelt sich hier vielmehr um emergente Prozesse, welche nicht nach einer Seite hin zu bestimmen bzw. aufzulösen sind (ebd., S. 116).

Dewe weist somit auf das Defizit hin, psychologische und soziale Dimensionen im Zusammenhang zu denken.

Die Kritikpunkte von Franke und Dewe lassen sich mit Gilbert Ryle weiterdenken. Die Entstehung kompetenten Handelns nachzuvollziehen, bedeutet für ihn, sich zunächst an Kategorienfehlern abzuarbeiten. Damit sind solche Fehler gemeint, die Ebenen und Bezugssysteme von Begriffen verwechseln und daher absurde Aussagen zur Folge haben, wie z.B. die, dass die auf dem Campus stehenden Gebäude, die Bibliothek, der Hörsaal, die Verwaltung, die Institutsgebäude etc. nicht die Universität wären, sondern etwas Zusätzliches sein müssten (vgl. Ryle 1969, S. 14). Der Fehler besteht offensichtlich darin, dass man die Institution mit der Infrastruktur verwechselt. Ryle zeigt, dass ein ähnlicher Fehler vorliegt, wenn man hinter einer beobachtbaren intelligenten Handlung eines Menschen einen intelligenten Plan oder eine intelligente geistige Operation sehen würde.

An den oben zitierten Kompetenzdefinitionen lässt sich eine Fortsetzung dieses Fehlers erkennen. Der Grund dafür liegt im Alltagsverstand. Da man im Alltag kompetentes Handeln einer Person in Form von Anerkennung, Verantwortung oder auch formal in Form von Zertifikaten oder Titeln zurechnet, leitet man implizit daraus ab, dass es Faktoren oder Prozesse gäbe, die „dahinter“ stünden, und die ebenfalls individuell sein müssten. Das Psychische wird dabei vom Sozialen irrtümlicher Weise abgetrennt und in eine Schattenwelt aus eigens agierenden Eigenschaften, Merkmalen, Dispositionen und Kognitionen verwiesen. Die dialektische Einheit, in der Psychisches und Soziales im wirklichen Lebensprozess stehen, wird auseinandergerissen; Inneres (Eigenschaften, Dispositionen etc.) scheint nur auf eine günstige Gelegenheit im Außen zu warten, um sich zu realisieren. Deshalb findet sich bei der Annahme, hinter einer Performanz stecke eine spezifische – aus Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissensbeständen und Bereitschaften zusammengesetzte – Kompetenz, ebenso ein Kategorienfehler wie bei dem von Ryle analysierten „Begriff des Geistes“ (1969). Im folgenden Kapitel wird gezeigt, warum dieser mit einer fehlenden Theorie über die Prozessqualität von Kompetenzentwicklung zusammenhängt.

## 2. Zur Neujustierung der Kompetenzentwicklungsforschung

Die Entstehung menschlicher Fähigkeiten lässt sich ohne Bezug zu kulturell bzw. gesellschaftlich erschlossenen Handlungsmöglichkeiten nicht denken. Dabei abstrahieren wir mit dem Begriff „Kompetenz“ von einer Vielzahl von performativen Akten unterschiedlicher Qualität. Kompetenz ist zunächst einmal der allgemeine Begriff, mit dem wir das besondere Handeln einer Person in seiner realen Gestalt wahrnehmen. Davon zu unterscheiden sind die konstitutiven Bedingungen für das Handeln: die psycho-physischen (kognitiven, emotionalen, motorischen) Strukturen, über die Subjekte im wachen, unbeeinträchtigten Zustand absichtsvoll verfügen und die sie daher bewusst ins Spiel bringen können (vgl. Vygotskij 1985).

Viele, wenn nicht gar alle Formen gekonnten Handelns basieren auf einem Zusammenspiel von Techniken (im Sinne von sozial erschlossenen Handlungsmöglichkeiten) und Urteilsvermögen. Das ist evident: Ohne Schrift und Druckindustrie gäbe es keine

Zeitschriften, ohne Zeitschriften keinen Disput um „gute“ und „schlechte“ Artikel. Von Könnerschaft auf dem Gebiet des Schreibens zu reden, setzt dabei sozial geteilte Wissensbestände, Denk- und Ausdrucksmöglichkeiten voraus (vgl. Vygotskij 2002). Denn Menschen müssen nicht nur gegenseitig wahrnehmen, wie man gedanklich mit bestimmten Fragen umgehen kann, sondern brauchen auch entwickelte Formen gegenseitiger Kritik, Kontrolle und Korrektur. Menschliche Kompetenz verwirklicht sich im lebendigen und lebensgewinnenden Umgang mit diesen Dingen und zwar als *Aktualisierung und Weiterentwicklung der menschlichen Handlungs-, Denk- und Genussmöglichkeiten* (vgl. Holzkamp 1997). Der Begriff „Kompetenz“ korrespondiert deshalb mit dem jeweiligen historischen Stand gesellschaftlich/kulturell erreichter Naturbeherrschung, (wissenschaftlicher) Erkenntnis- und (künstlerischer) Ausdrucksmöglichkeit. Vor diesem Hintergrund entwickeln Menschen Gründe und Maßstäbe, inwieweit diese gesellschaftlich vorhandenen Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten für sie Bedeutung haben, warum sie auf sie Anziehungs- oder Abstoßungskräfte ausüben, weshalb sie sich etwas aneignen oder erschließen wollen und warum sie eventuell über diesen Stand sogar hinauszugehen versuchen (vgl. ebd.). Mit jeder Veränderung der Handlungsmöglichkeiten und der Ausgangspositionen der Menschen verändern sich auch ihre Gründe und Maßstäbe (vgl. Langemeyer 2005).

Menschen müssen über *Kriterien* für „gute“ und „schlechte“ Ergebnisse, „produktive“ und „unproduktive“ Arbeitsweisen, „richtige“ und „falsche“ Lösungen verfügen, wenn sie ihr eigenes oder das Handeln anderer bewerten. Denn ohne sie wären alle Handlungen für sie gleich. Eine besondere Qualität menschlicher Leistung würde sich aus der Menge von Taten nicht hervorheben lassen. Woher aber kommen diese Kriterien? Sie werden im sozialen Geschehen vorgefunden und dort weiterentwickelt, und zwar immer in Bezug auf unsere Lebensweise und unsere eigene Existenz.

Dies bedarf einiger Erläuterungen: Unterscheidungen zwischen Erlebnissen kommen zunächst sicherlich spontan zustande und zwar durch den unmittelbaren Bezug auf die eigene – wie auch immer interpretierte – Bedürfnislage. Dies ist ein Bedeutungshorizont, der in der Psychologie und in der Erziehungswissenschaft eher unstrittig ist. Ebenso ist unstrittig, dass bei der Interpretation des eigenen und fremden Handelns Bedeutungshorizonte existieren, die gesellschaftlicher Art sind. Darunter fallen auch Maßstäbe und Handlungszwänge, die über Bedürfnislagen des Einzelnen hinweggehen oder ihnen entgegenstehen. Für die Subjektwissenschaft ist jedoch der entscheidende Punkt der, dass der Ursprung beider Bedeutungshorizonte, trotz ihrer potenziellen Widersprüchlichkeit, in der geteilten Lebensweise liegt, die nicht individuell, sondern kooperativ-gesellschaftlich produziert wird. Deshalb entwickeln sich auch Wahrnehmung und Denkweise des Einzelnen nicht in irgendeinem abgeschlossenen autopoietischen System (wie z.B. im Radikalen Konstruktivismus postuliert; vgl. Langemeyer 2005, Kap. 2.5), sondern – allgemein gesagt – im Kontext der gesamtgesellschaftlichen Vermitteltheit individueller Existenz (vgl. Holzkamp 1997, S. 34). Für die Analyse von Kompetenzentwicklungsprozessen ist deshalb diese Vermitteltheit sys-

tematisch einzubeziehen. Im Folgenden wird gezeigt, wie dies erreicht werden kann, ohne das Psychische aus den Augen zu verlieren.

### 3. Die Ebenen einer subjektwissenschaftlichen Kompetenztheorie

Weder ist Wissen eine Ursache für Können, noch ist Kompetenz eine Ursache für Performanz, sondern „Wissen“ und „Kompetenz“ sind Begriffe oder Vorstellungen, mit deren Hilfe wir nicht nur Können bei anderen oder im Allgemeinen erkennen, sondern auch *uns selbst* einer bestimmten Denk- und Handlungsfähigkeit bewusst werden und sie unserem Selbst zuschreiben können: „*Ich* weiß, wie es geht“ oder „*Ich* weiß, warum mein Handeln sinnvoll/richtig ist“. Kompetenz ist folglich eine Dimension des (Selbst-)Bewusstseins.

Diese These macht einige Erklärungen zum menschlichen Bewusstsein notwendig. Wie Lev Vygotskij erklärt, ist das „Bewusstsein [...] das Erlebnis der Erlebnisse“ (zit. n. Keiler 2003, S. 96). Jedes Handeln ist in irgendeiner Form bewusst oder unbewusst, aber nicht bewusstlos. Deshalb ist Handeln kein Vorgang, hinter dem individuelle Dispositionen stehen und eine Gelegenheit suchen, sich zu verwirklichen. Hierbei würde man die handelnde Instanz letztlich in die Dispositionen selbst projizieren und die Bewusstseinsqualität einer menschlichen Handlung übergehen. Handeln – ob gedanklich oder stofflich – ist aber auch der Vorgang, durch den Bewusstsein als ein Bewusst-Werden existiert. Das Bewusstsein steht nicht *hinter* dem Handeln, sondern Gedanken sind Teil jedes Handelns. Folglich sind Begriffe und Vorstellungen von einem Können also nicht die Sache und damit auch nicht die *Ur-Sache* selbst, sondern in erster Linie Formen des Selbstbewusstseins, selbstbewusster Erfahrungen. Im Anschluss an Vygotskij formulieren Yves Clot u.a. dies so:

Das Bewusstwerden besteht [...] nicht darin, dass etwas Vergangenes unverseht und vollständig durch einen Gedanken wiedergefunden wird, sondern vielmehr darin, es wiederzubeleben, es in einer gegenwärtigen Handlung erneut lebendig zu machen. Es bedeutet, dass man wiederentdeckt, welche Möglichkeit unter vielen anderen letztlich realisiert wurde, weswegen die nicht realisierten Möglichkeiten aber nicht aufgehört haben, wirklich zu sein. Das Bewusstwerden ist ein Wiedererkennen des Wirklichen als ein integraler Bestandteil von möglichen Handlungen und Wegen, die man einschlagen kann (Clot u.a. 2001, S. 18, eigene Übersetzung).

Erfahrungen mit Erlebtem und dem gesellschaftlich Möglichen, was noch nicht realisiert wurde, entstehen so jeden Tag, in jedem Moment. Sie kommen eher selten absichtsvoll, sondern meist unwillkürlich oder beiläufig zustande. Jedes Können baut sich in diesem Strom von Erleben und Erfahren auf, und zwar derart, dass sich ein Subjekt mit Hilfe von Repräsentationen Erlebnisse zu selbstbewussten Erfahrungen

macht. Gemeint ist damit der Zusammenhang, dass man diese Erfahrungen, oder genauer gesagt ihre Repräsentationen im Gedächtnis in neuen Kontexten aktiviert, um Handlungsfähigkeit zu generieren. Es handelt sich dabei also nicht um Prozesse, die *hinter* den eigentlich beobachtbaren liegen oder parallel dazu ablaufen, sondern um eine „gegliederte Tätigkeit“ (Ryle 1969, S. 240). Ich zitiere dazu noch einmal Ryle:

Wenn jemand, der in eine Unterhaltung vertieft ist, die Mitte eines Satzes erreicht, hat er im Allgemeinen nicht vergessen, wie der Satz anfang. In einem gewissen Sinn hält er sich fortwährend über das, was er schon gesagt hat, auf dem Laufenden. Und doch wäre es absurd anzunehmen, dass er jedes Wort, das er ausspricht, mit einer inneren Wiederholung aller seiner Vorgänge begleitet [...] Sich etwas merken heißt nicht, es sich ins Gedächtnis zurückrufen; es macht, unter anderem, solches Zurückrufen möglich (ebd.).

So wie Ryle hier von „Merken“ spricht, so verstehe ich auch den Begriff der „Erfahrung“. Ohne sie könnten Menschen sich einmal vollbrachte Aktionsmuster nicht verfügbar machen, um daran unter veränderten Bedingungen anzuknüpfen. Das Erlebte muss dabei repräsentiert werden, damit das Subjekt es als Erfahrung wieder präsent werden lassen kann. Etwas zu können heißt dann, relevante Erfahrungen wieder ins Gedächtnis zu rufen, um in einer anderen Situation erneut bewusst absichtsvoll und adäquat handeln zu können. Die Mittel zur Aktivierung sind also auch nicht das Erfahrene selbst (sonst würden wir hinterrücks zu der von Ryle kritisierten Schattenwelt zurückkehren), sondern sie kommen nur vermittelnd ins Spiel, um das zur Erfahrung Geronnene beim Handeln wieder lebendig werden zu lassen. Dies ist das subjektive Vermögen des Menschen.

Repräsentationen haben hierbei eine zugleich soziale und individuelle Funktion, da sie sowohl dem Selbstbewusstsein wie auch dem Bewusstsein anderer dienen können. Sie sind Elemente des kulturellen Lebens (vgl. Vygotskij 2002). Man kann daher sagen, dass sie nicht nur ein individuelles Gedächtnis, sondern auch ein kollektives Gedächtnis konstituieren (vgl. Clot u.a. 2001). Insofern haben sie in Bezug auf die Handlungsfähigkeit nicht lediglich eine Ausdrucks- oder Ornamentfunktion; sie sind nicht nur Repräsentationen von etwas, was ganz und gar ohne sie stattfinden würde. Denn nur durch sie haben Menschen die Möglichkeit, auf eine unmittelbar gegebene Situation nicht bloß ad hoc, sondern planvoll, strategisch, achtsam und intelligent zu reagieren. Sie ermöglichen das gemeinsame Handeln und rahmen zugleich seinen intersubjektiven Sinn. Die Qualität der Erfahrungen ist somit entscheidend. So kommen auch soziale Formen der Anerkennung und der Machtausübung ins Spiel. Das durch Repräsentationen gewonnene Selbstbewusstsein bezieht sich schließlich nicht auf das Selbst als ein in sich abgeschlossenes Etwas, sondern auf das Selbst, dessen Existenz sozial und gesamtgesellschaftlich vermittelt ist (wie oben bereits ausgeführt). Deshalb schließt die Entwicklung dieses Selbst die gesellschaftlich gemachten Erfahrungen der Teilhabe, Zugehörigkeit, Anerkennung und Macht mit ein. Sie werden



zudem entscheidend, wenn Menschen kooperativ bzw. kollektiv handeln. Dabei lassen sich z.B. Rollen wie Rahmungen für geteiltes Wissen und kooperativ entwickeltes Können verstehen, mit deren Hilfe beides – meist implizit – angeeignet wird (ausführlicher Langemeyer 2012).

Über diesen Gedanken kommen wir noch einmal auf die Formen des Selbstbewusstseins und ihre unterschiedliche Qualität zurück. Wie auch Schneider und Stern (2010) aus einer kognitionspsychologischen Sicht argumentieren, haben Erfolge für die kognitive Entwicklung in der Regel einen anderen Wert als Erfahrungen des Scheiterns, der Scham oder der Machtlosigkeit. Insbesondere wenn gemachte Fehler mit Schuld, Versagen oder Ähnlichem besetzt werden, tritt eine andere Qualität von Erfahrungen in den Vordergrund. Sie spiegelt sich in der Regel in Gefühlen des Ausgeliefertseins und der Angst wider. Ergreift Angst jedoch das Bewusstsein, versagt meist das Gedächtnis und beeinträchtigt das Vermögen des Subjekts. Alle Aufmerksamkeit wird von den aufkommenden Emotionen gebunden. Das Subjekt kann nicht mehr oder nur mit Mühe Herr seiner eigenen Lage werden und ist der eigenen spontanen emotional-motivationalen Wertung dieser Situation ausgeliefert.

Die psychosoziale Dynamik, wohin jemand seine Aufmerksamkeit richten kann, ist beim Vorhaben, eine Handlung gekonnt auszuführen, zentral. Im optimalen Fall können sie sich dabei auf das Handlungsziel konzentrieren. Ablenkungen gibt es jedoch viele. Diese können zufällig, aber auch strukturell sein, etwa wenn sich negative Erfahrungen im Selbstbewusstsein verfestigen.

Aber die Grenzen sind fließend. Da Menschen Vorstellungen und Kriterien für „richtiges“ oder „falsches“ Handeln entwickelt haben (allerdings nicht aus freien Stücken, sondern angesichts bestimmter Notwendigkeiten und vorgefundener Lebensbedingungen), bewerten sie untereinander ihr Verhalten, anerkennen, missachten oder sanktionieren es. Strukturell verfestigen sich diese Erfahrungen mit der Internalisierung von Erlebnissen des Scheiterns, der Scham und der Machtlosigkeit und bilden, je nach Grad der Ausprägung, Formen einer sekundären Inkompetenz. Sekundär, weil sie sich nicht direkt aus fehlerhaft erworbenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten bzw. dem Mangel daran herleitet. Es mögen also Erfahrungen mit einem gedanklichen oder stofflichen Handeln vorliegen, die für die Person nützlich sein könnten, nur sind sie vermittels negativer sozialer Erfahrungen und einer sich breitmachenden Angst für sie nicht verfügbar, um neue Erfahrungen machen zu können. Sie sind restringiert oder blockiert.

Die Entwicklung menschlichen Vermögens lässt sich so mit einer Zwiebel vergleichen, einer Aufschichtung von Schalen, die aber keinen Kern umschließen. Als Schichten „sedimentieren“ zunächst Welt- und Selbsterfahrungen im Lebensprozess. Sie schreiben sich nicht nur ins Gedächtnis, sondern auch habituell in den Körper ein. Dadurch verankert sich körperlich wie mental, inwiefern z.B. eine bestimmte Sache beherrscht oder gemeistert und wie sie von anderen bewertet wurde. Darüber hinaus ist eine Erfahrung nötig, wie man sich diese erste Art von Erfahrungen durch Erinnern

und Aktualisieren auf geeignete Weise wieder verfügbar machen kann. Dabei wirkt diese zweite Art von Erfahrungen auf die erste zurück.

Ich fasse diesen Nexus als Kompetenz-Inkompetenz. Zwei Aspekte sind dafür konstitutiv. Erstens wird grundsätzlich mit einer bestimmten Erfahrung des Selbst in einem Moment des Handelns die Möglichkeit einer bestimmten anderen Erfahrung in Bezug auf die konkret gegebene Situation implikativ ausgeschlossen. Zweitens weist der Aufbau von Kompetenz nicht unbedingt gradlinig nach oben, sondern kann in jeder Phase Formen von sekundärer Inkompetenz mit einschließen. Deshalb bezeichne ich als eine tertiäre Form von Erfahrung schließlich diejenige, die in Auseinandersetzung mit sekundären Inkompetenzen gemacht wird, um (Selbst-)Blockaden oder (Selbst-)Behinderungen zu überwinden. Scheitert jemand auf dieser Ebene, wirkt die Inkompetenz auf die zweite und erste Erfahrungsform zurück. Alle Arten von Erfahrung wirken zusammen und bilden eine dialektische Einheit. Sie im Forschungszusammenhang auseinanderzureißen würde bedeuten, Kompetenzen (im Sinne von Formen gekonnten Handelns) reine Objektqualität zuzuschreiben, welche sie im Entstehungs- und Realisierungsprozess keinesfalls besitzen. Sie sind subjektwissenschaftlich,<sup>1</sup> also vom Standpunkt der ersten Person und nicht als Vorgänge in der dritten Person zu begreifen.

Mit dem hier vorgestellten dialektischen Verständnis von Kompetenzentwicklung lässt sich dieser Gegenstand als psychisch und zugleich sozial theoretisch neu begründen. Denn auf bestimmte sachbezogene Erfahrungen kann nur zurückgegriffen werden, wenn gesellschaftlich Räume existieren, in denen jemand an einer Praxis teilhaben und Erfahrungen machen kann. Das Medium Sprache macht diese Erfahrungen zugleich für andere sichtbar und für einen selbst verfügbar. So wird gesellschaftlich und kulturell der Horizont präformiert, in dem Erfahrungen überhaupt möglich sind (erste Ebene), wie sie sprachlich (selbst-)bewusst gemacht (zweite Ebene) und durch andere anerkannt, gestützt und gefördert oder versagt und geringgeschätzt werden (dritte Ebene). In der Ausbildung einer Kompetenz sind daher nicht nur einzelne Erfahrungsstrukturen bedeutsam, sondern auch die Art und Weise, wie sie zu einer gesamten (Selbst-)Erfahrung und Lebensführung verallgemeinert und integriert werden. Mit diesem Hintergrund lassen sich auch Fragen des Überfachlichen neu denken.

## 4. Ausblick

Der dynamische Prozess der Kompetenzentwicklung ist durch Messverfahren nicht in Gänze zu erschließen, sondern nur durch eine subjektwissenschaftliche Analyse der oben genannten Formen von Erfahrung und der unterschiedenen Ebenen. In der

---

1 Der Begriff „Subjektwissenschaft“ ist ein Synonym für die Kritische Psychologie, wie sie von Klaus Holzkamp, Ute Osterkamp und anderen am Berliner Psychologischen Institut der Freien Universität entwickelt wurde. Er baut auf den Erkenntnissen der Kulturhistorischen Schule (Vygotskij, Leont'ev u.a.) auf.

Mannigfaltigkeit der Praxisfelder ist zu erforschen, ob sich einzelne Zusammenhänge in bestimmten Bereichen durch eine quantitative Erfassung von Zuständen auf sinnvolle Weise erhellen lassen. Die Feststellung des Alphabetisierungsgrades der Bevölkerung (vgl. Grotlüschen/Riekmann 2011) scheint mir beispielsweise eine wichtige Reflexionsmöglichkeit zu sein, nicht um individuelle Entwicklung, sondern um gesellschaftliche Exklusionsprozesse sichtbar zu machen. Sie ist aber mit Interventionen zur Kompetenzentwicklung in der Bevölkerung zu verknüpfen.

Qualitative Verfahren, die in enger Verbindung zu einer Theoriearbeit wie der hier vorgeleisteten stehen, erfassen vermutlich eher die Komplexität der dynamischen Zusammenhänge, insbesondere deshalb, weil sie bei der Analyse den Standpunkt der ersten Person einnehmen können und subjektbezogene Prozesse nicht fälschlicherweise als Vorgänge in der dritten Person (etwa als Systemprozesse) abbilden (nach Ryle ebenfalls ein Kategorienfehler).

Wichtiger als ein Bekenntnis zu bestimmten Methoden ist also die Aufgabe, den Nexus von Kompetenz-Inkompetenz in verschiedenen gesellschaftlichen Praxen zu untersuchen. Denn was auch immer wir uns von Mess- oder Feststellungsverfahren auf diesem Gebiet erhoffen, wir sollten daran denken, dass Vögel zwar in Käfigen geliefert werden, aber meist zu dem Preis, dass sie nicht mehr fliegen.

## Literatur

- Arnold, R. (2001): Kompetenz. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn/Obb., S. 176
- Clot, Y./Faita, D./Fernandez, G./Scheller, L. (2001): Entretiens en autoconfrontation croisée: Une méthode en clinique de l'activité. In: Clot, Y./Prot, B./Werthe, C.: Clinique de l'activité et pouvoir d'agir', Education permanente, 146 (1), S. 17–25
- Dewe, B. (2010): Begriffskonjunkturen und der Wandel vom Qualifikations- zum Kompetenzjargon. In: Kurtz, T./Pfadenhauer, M. (Hg.): Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden, S. 107–118
- Erpenbeck, J. (2010): Kompetenzen – eine begriffliche Klärung. In: Heyse, V./Erpenbeck, J./Ortmann, J. (Hg.): Grundstrukturen menschlicher Kompetenzen: Praxiserprobte Konzepte und Instrumente. Münster u.a., S. 13–20
- Fischer, M. (2010): Kompetenzmodellierung und Kompetenzdiagnostik in der beruflichen Bildung – Probleme und Perspektiven. In: Becker, M./Fischer, M./Spöttl, G. (Hg.): Von der Arbeitsanalyse zur Diagnose beruflicher Kompetenzen. Frankfurt a.M., S. 141–158
- Franke, G. (2005): Facetten der Kompetenzentwicklung. Bielefeld
- Grotlüschen, A./Riekmann, W. (2011): leo – Level-One-Studie. Presseheft. Universität Hamburg
- Heyse, V./Erpenbeck, J. (2010): Qualitätsanforderungen an KODE. In: Heyse, V./Erpenbeck, J./Ortmann, J. (Hg.): Grundstrukturen menschlicher Kompetenzen: Praxiserprobte Konzepte und Instrumente. Münster u.a., S. 21–54
- Hof, C. (2002): (Wie) lassen sich soziale Kompetenzen bewerten? In: Clement, U./Arnold, R. (Hg.): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Opladen, S. 153–166
- Holzkamp, K. (1988/1997): Die Entwicklung der Kritischen Psychologie zur Subjektwissenschaft. In: Schriften 1. Hamburg, S. 19–39
- Keiler, P. (2003): Lev Vygotskij – ein Leben für die Psychologie. Weinheim u.a.
- Langemeyer, I. (2005): Kompetenzentwicklung zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Arbeitsprozessintegriertes Lernen in der Fachinformatik. Eine Fallstudie. Münster u.a.
- Langemeyer, I. (2012): Learning in a Simulation-OT in Heart Surgery and the Challenges of the Scientification of Work. In: Journal of Education and Work. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/13639080.2012.742182>
- Ryle, G. (1969): Der Begriff des Geistes. Stuttgart

- Schneider, M./Stern, E. (2010): The cognitive perspective on learning: Ten cornerstone findings. In: OECD (Hg.): The nature of learning: Using research to inspire practice. Paris, S. 69–90
- Vygotskij, L.S. (1985): Die psychischen Systeme. In: Lompscher, J. (Hg.): Ausgewählte Schriften. Bd. 1, Köln, S. 319–352
- Vygotskij, L.S. (2002): Denken und Sprechen. Weinheim
- Wex, P. (2012): Das leere Versprechen der universitären Kompetenzprüfung. Frankfurter Allgemeine Zeitung, 02.10.2012